

## Rauh, Bernhard; Brandl, Yvonne; Wininger, Michael; Zimmermann, David **Inklusionspädagogik - eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma**

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessel, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 541-553. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



### Quellenangabe/ Reference:

Rauh, Bernhard; Brandl, Yvonne; Wininger, Michael; Zimmermann, David: *Inklusionspädagogik - eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma* - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessel, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 541-553* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192671 - DOI: 10.25656/01:19267

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192671>

<https://doi.org/10.25656/01:19267>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,  
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,  
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren  
Helmut Bremer  
Fabian Kessl  
Hans Christoph Koller  
Nicolle Pfaff  
Caroline Rotter  
Dominique Klein  
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

## Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der  
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei  
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,  
Änderungen und verwendeten Lizenz.  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit  
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die  
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)  
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – [kontakt@lektorat-borkam.de](mailto:kontakt@lektorat-borkam.de)

# Inhalt

*Hans-Christoph Koller*

Vorwort ..... 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,  
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung ..... 13

*Käte Meyer-Drawe*

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede ..... 17

## **Teil I Denkbewegungen**

[Koordination: Fabian Kessl]

*Christiane Thompson*

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen ..... 33

*Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach*

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken ..... 45

*Britta Behm, Anne Rohstock*

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen  
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher .... 51

*Fabian Kessl*

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik  
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,  
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher\*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen  
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen  
Perspektiven ..... 83

## **Teil II Migrationsbewegungen**

[Koordination: Nicolle Pfaff]

*Paul Mecheril*

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische  
Erkundungen ..... 101

*Thomas Geier*

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der  
Migrationsdebatte in Deutschland ..... 119

*Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi*

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? ..... 135

*Patricia Stošić, Benjamin Rensch*

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“  
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im  
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung ..... 147

*Arnd-Michael Nohl*

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung ..... 161

### **Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun**

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,  
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“  
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ..... 175

*Anke Wischmann, Andrea Liesner*

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,  
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül ..... 195

*Alisha M.B. Heinemann*

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer  
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' ..... 207

*Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz*

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf  
ein aktuelles Phänomen ..... 223

### **Teil IV Professionalisierung in der Lehrer\*innenbildung**

[Koordination: Carolin Rotter]

*Alexander Gröschner*

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer  
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung  
von Lehrpersonen ..... 239

*Julia Košinár, Anna Laros*

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium  
und Berufseinstieg ..... 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung .....	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien .....	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal .....	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

## **Teil V Digitalisierung**

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien .....	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven ....	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

## **Teil VI Steuerung**

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. ....	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

*Sigrid Hartong, Annina Förschler*

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA ..... 419

*Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid*

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

*Felix Berth, Mariana Grgic*

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren ..... 447

## **Teil VII Körper – Leib – Bewegung**

[Koordination: Fabian Kessl & Ulrich Salaschek]

*André Gogoll, Erin Gerlach*

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

*Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner*

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

*Nino Ferrin, Benjamin Klages*

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

*Juliane Noack Napoles*

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

## **Teil VIII Diversity / Inklusion**

[Koordination: Nicolle Pfaff]

*Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens*

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

*Nina Thieme*

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529



<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma .....	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900 .....	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1 .....	581
--	-----

## **Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen**

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren .....	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
--	-----

Autorinnen und Autoren.....	653
-----------------------------	-----

# Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung?

## Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungswissenschaftliches Paradigma

### 1 Vorbemerkung Idealisierung und Spaltung im Inklusionsdiskurs

Inklusionspädagogik tritt mit dem Anspruch an, das Bildungssystem in Richtung umfassender Teilhabe aller zu erneuern und bringt damit Denk- und Handlungssysteme bisheriger Pädagogiken in Bewegung. Sie hinterfragt das „Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte und Organisationen“, prägt sie neu und beeinflusst Bildungskonzepte (DGfE 2017a). Diese Hinterfragungen und Neuprägungen sind selbst kritisch zu reflektieren.

Ein normativ bestimmter Zugang dominiert die inklusionspädagogische Bewegung: Die Umsetzung der UN-BRK stelle einen Prüf- bzw. Grenzstein „zum Übergang in eine neue Welt“ (Dreher 2012: 30) dar. Auch die Stellungnahme der DGfE zur Inklusion (2017) scheint von diesem Geist beeinflusst. Es wird darin von einer „Überwindung ... von Widersprüchen“ (DGfE 2017b: 4), nicht einer Gestaltung von Ambivalenzen oder von antagonistischen Funktionen im Bildungssystem ausgegangen. Hier scheint die Stellungnahme einen erarbeiteten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstand zu überwinden.

Der Ton ist dabei häufig scharf und von Entwertungen durchzogen: So sei etwa die „Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs ebenso diskriminierend – wie die sexistische und rassistische Sprache“ (Hinz 2009: 173). Jegliche Formen der Differenzierung von Problemlagen in der theoretischen Betrachtung oder in der pädagogischen Praxis werden nicht selten als anachronistischer Rückfall in die kategoriale Verfasstheit von Sonderpädagogik bzw. als pathologisierende und damit entwicklungshemmende Individualisierung von Problemlagen gebrandmarkt. Zur Unterstützung dieser Position werden Untersuchungen durchgeführt und zitiert, die angeblich klar zeigen, dass *alle* Schüler\*innen von inklusivem Unterricht profitieren würden (s. 2.).

Umgekehrt wird den „Inklusionsbefürworter\*innen“ gelegentlich vorgeworfen, den Blick für die Realität der Praxis und die wissenschaftlichen Fakten verloren zu haben. Die

„totale – unteilbare – Inklusion“ werde selbst zu einer Art totalitären Gesinnung, die Leid und Unmündigkeit erzeuge (vgl. Ackermann 2010).

Man kann sich insofern Ahrbeck (2011: 55) anschließen, der es verwunderlich findet, „mit welcher Härte und Unerbittlichkeit die Inklusionsdiskussion ... geführt“ wird.

Der Diskurs um Inklusion wirkt vor diesem Hintergrund bisweilen nicht nur polarisiert, sondern im psychoanalytischen Sinn gespalten bzw. – wie es der Beitragstitel vorschlägt – *halbiert*. Gemeint ist damit, dass eine komplexe, im Sinne von ambivalente und ambiguitäts-tolerante Betrachtung des Konstrukts Inklusion immer wieder aus dem Blick gerät. Fragen nach der Qualität der Teilhabe, nach psycho- und soziodynamischen Dimensionen, nach einer kritischen Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen der eigenen wissenschaftlichen Gemeinschaft, nach dem, was bewusst werden darf und was nicht, nach gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und nach Professionalisierungskonzepten scheinen weitgehend unbearbeitet.

Im Beitrag wird die Hypothese ausgearbeitet, inwiefern man bei der inklusionspädagogischen Bewegung begründet von einer in mehrfacher Hinsicht „halbierten Bewegung“ sprechen kann. Diese These soll im Folgenden in einem *ersten Schritt* am Beispiel von einschlägiger Forschung und dem Umgang mit ihren Ergebnissen näher elaboriert werden. In einem *zweiten Schritt* werden – unter Bezugnahme auf das Konzept der Primäraufgabe – Überlegungen zu den möglichen Ursachen für die „Halbierung“ des Diskurses skizziert. In einem *dritten Schritt* wird dies mit professionalisierungsbezogenen Aspekten in Zusammenhang gebracht. Ein resümierender Ausblick beschließt den Beitrag.

## **2 Halbierte Inklusionsforschung – die Frage der Belastbarkeit der Ergebnisse empirischer Forschungen zur Wirksamkeit integrativer/segregativer schulischer Bildung**

Die Ergebnisse empirischer Wirkungsstudien haben im aktuellen Diskurs um (inklusive) Bildung einen hohen Stellenwert. Auch Art. 31 der UN-BRK (2007) fordert eine „Sammlung geeigneter Informationen“ für die Umsetzung von Inklusion.

Im Folgenden werden Studien zur Wirksamkeit verschiedener Organisationsformen der Förderung im Förderschwerpunkt Lernen fokussiert. Diese Akzentsetzung erfolgt, da die Abschaffung der Schule mit diesem Förderschwerpunkt gefordert und mit ihrer scheinbaren Ineffizienz begründet wird (z.B. Eckhart et al. 2011: 111).

Bisher wird die Frage nach der forschungsmethodischen Qualität dieser Untersuchungen, danach, ob sie tatsächlich „geeignete Informationen“ für die inklusive Gestaltung des Bildungssystems zur Verfügung stellen, nicht diskutiert. Drei besonders prominente und einflussreiche, da stark rezipierte Studien zur Wirkung von integrativer/segregativer Beschulung von Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Lernen (Haeberlin et al. 1990, Wocken 2005, Eckhart et al. 2011), sollen in Hinblick auf die Belastbarkeit der Ergebnisse genauer betrachtet werden. Dies kann angesichts des begrenzten Raumes des Beitrags nur sehr skizzenhaft geschehen. Vertiefere und umfassendere Erörterungen der Frage finden sich bei Rauh (2016, 2017, 2019). Im Folgenden geht es also vor allem um die Forschungsdesigns, welche die

Tragfähigkeit der Ergebnisse der Studien präformieren, und weniger um die Ergebnisse selbst.

## 2.1 „Die Integration von Lernbehinderten“

Der Forschungsbericht von Haeblerlin et al. (1990) hat maßgeblich die Wirklichkeitskonstruktion zu den Wirkungen von integrierenden und separierenden Schulformen auf Lernbehinderte geprägt.

Die Forscher\*innen sind nach eigener Auskunft mit „quasi-experimenteller Ex-post-Facto-Versuchsanordnung“ zu ihren Ergebnissen gelangt (ebd.: 211f.). Diese forschungsmethodische Selbstverortung irritiert, da sich ein *quasi-experimentelles* und ein *Ex-post-facto-Forschungsdesign* als Alternativen ausschließen.

In der Studie wurden weder unabhängigen Variablen manipuliert, noch Experimental- und Kontrollgruppen *im Vorhinein* formiert, sondern natürliche Gruppe *im Nachhinein* verglichen. Damit ist die Studie aus forschungsmethodologischer Perspektive als *nicht-experimentelle* Studie zu klassifizieren (Döring/Bortz 2016: 201), mit gravierenden Folgen für die methodologisch abgesicherte Möglichkeit von kausalen Schlussfolgerungen.

*Kernproblem* dieser Studie scheint zu sein, dass eine nicht-experimentelle Studie wie ein quasi-experimentelle Studie interpretiert wird, bei der Störeinflüsse umfassend kontrolliert wurden. Demnach sind die kausalen Schlüsse zu Erfolg bzw. Misserfolg der Beschulungsform (Haeblerlin et al. 1990: 331) als wenig belastbar einzuschätzen.

## 2.2 „Lernausgangslage von Förderschülern in Brandenburg (LAUF-BB)“

In der Brandenburger Teilstudie der umfassenden Studie „Andere Länder, andere Schüler?“ will Wocken die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen einer „Qualitätsprüfung“ (Wocken 2005: 8) unterziehen. Dazu verwendet er Leistungen im Rechtschreib- und Intelligenztest und kommt zu folgenden Ergebnissen: „Je länger in Jahren die Schüler eine Förderschule besuchen, desto schlechter sind ihre orthografischen Leistungen“ (ebd.: 37). „Je länger Schüler eine Förderschule besucht haben, desto niedriger sind ihre Intelligenztestwerte!“ (ebd.: 38).

Die Qualität seiner Ergebnisse wird von Wocken hoch bewertet: „Der empirische Befund ist eindeutig und valide“ (ebd.: 63). Kann aber das Forschungsdesign diese prononcierten konditionalen Ergebnisse „tragen“? In der Studie werden keinerlei Hintergrundmerkmale bzw. Störvariablen kontrolliert oder statistische Verfahren eingesetzt. Bei der LAUF-BB-Studie handelt es sich demnach um eine *nicht-experimentelle* Untersuchung, ohne weitere forschungsmethodische Aufwertung. Aufgrund der angewandten Methodik sind *korrelative Aussagen* gut abgesichert, kausale bzw. konditionale Hypothesen hingegen nicht.

## 2.3 „Langzeitwirkungen der schulischen Integration“

Als zentrales Ergebnis formuliert die Studie von Eckhart et al. (2011) ein Ursache-Wirkungs-Verhältnis und leitet daraus weitreichende schulstrukturelle Konsequenzen ab. Die „Ergebnisse der Längsschnittstudie bestätigen mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit“ (ebd.: 111):

„Mit der Einweisung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen in Sonderklassen für Lernbehinderte wird Chancengerechtigkeit verhindert ... Die bildungspolitische Schlussfolgerung aus unseren Forschungsergebnissen liegt unseres Erachtens eindeutig auf der Hand: *Die Integration der bisher als ‚lernbehindert‘ diagnostizierten Kinder und Jugendlichen in die Regelklassen und damit die Abschaffung der Sonderklassen für Lernbehinderte ist unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit unumgänglich*“ (ebd.; Hervorh. i.O.).

Kann das Forschungsdesign der Studie solche eindeutigen Ergebnisse und Folgerungen legitimieren?

In ihrer Studie haben Eckhart et al. (2011) weder randomisiert, noch Experimental- und Kontrollgruppen gebildet und systematisch manipuliert, sondern vorgefundene Gruppen wurden hinsichtlich vorgefundener Unterschiede auf als abhängig angenommene Variablen verglichen und dann wurde „im Nachhinein“ (Döring/Bortz 2016: 201) ein Rückschluss gezogen.

Eckhart et al. (2011: 9, 107, 111) bewerten ihre Forschungen als „Längsschnittstudie“, was bei nicht-experimentellen Studien die Möglichkeit eröffnet, *behutsam vorläufige kausale Schlüsse zu ziehen*. Bei einer Längsschnittstudie wird „eine Stichprobe (Panel) über längere Zeit hinweg wiederholt untersucht“ (Döring/Bortz 2016: 210). Sie werden *prospektiv* angelegt (ebd.: 213), *von Anfang an* als solche geplant und in einem einheitlichen Design ausgerichtet auf die gleichen Fragestellungen durchgeführt. Den einfachen Rückgriff auf alte Daten aus zu anderen Fragestellungen erstellten INTSEP-Studien, ohne erneute Erhebung/Messung, betrachten die Autor\*innen als hinreichend für das Vorliegen einer Längsschnittstudie. Das scheint höchst problematisch.

Da bei der Studie von Eckhart et al. (2011) weder ein experimentelles oder quasi-experimentelles noch ein echtes Längsschnittdesign vorliegt, sind begründete kausale Schlüsse methodisch nicht abgedeckt.

## 2.4 Zusammenschau

Vergegenwärtigt man die Erörterungen zur forschungsmethodischen Qualität der sehr knapp und fokussiert dargestellten Studien, so ist festzuhalten: Die drei Studien zu den Effekten der Organisationsformen der Förderung von Schüler\*innen mit Förderschwerpunkt Lernen können als *nicht-experimentelle* Studien keinen wissenschaftlichen Beweis, keinen belastbaren Vergleich von integrativer/segregativer Förderung liefern, da ihre Forschungsdesigns lediglich Zusammenhangs-, aber *keine Ursache-Wirkungs-Schlüsse tragen*. Selbst bei einer sorgfältigen Erfassung und statistischen Kontrolle von vielen Störvariablen und einem umfassenden Matching der Stichproben können bei einem nicht-experimentellen Design allenfalls „erste Hinweise auf Kausaleffekte“ (Döring/Bortz 2016: 205) gegeben werden, da die behaupteten Effekte möglicherweise auf ganz andere Einflüsse zurückzuführen sind.

Weiter ist zu bedenken, dass soziale Sachverhalte in der Regel multifaktoriell bedingt und demzufolge „multikausale Erklärungen angemessen sind“ (ebd.: 54).

Nimmt man diese forschungsmethodologischen Anfragen ernst, erscheint eine monokausale Ableitung, in der ein Erfolg-/Misserfolg von schulischen Organisationsformen attestiert (Haeberlin et al. 1990), die Förderschulverweildauer zum zentralen Einflussfaktor für Differenzen in Intelligenz und Schulleistung herangezogen (Wocken 2005) oder ein Sonderklassenbesuch zum entscheidenden Faktor für das Gelingen oder Scheitern der beruflichen und sozialen Eingliederung erklärt wird (Eckhart et al. 2011), fragwürdig.

## 2.5 Konflikte in den Wertorientierungen

Heil-, Sonder- und Inklusionspädagogik als „wertgeleitete Wissenschaft“ begründet sich nach Haeberlin (1996) über die Parteinahme (ebd.: 6) für Behinderte und Benachteiligte. Ebenso sollte Partei für Wissenschaftswerte genommen werden.

Aus einer ideologiekritischen Perspektive ist weiter zu fragen, ob die drei Studien nicht auch dazu beitragen, die Fachöffentlichkeit gegen die Wahrnehmung von realen Problemen zu immunisieren und damit den wissenschaftlichen Diskurs zu halbieren.

Forschungsergebnisse sind im Kampf um Deutungshoheit dann wertvoll, wenn sie eindeutig sind. Wer die Macht über Kausalitätsvorstellungen hat, kann mit diesem Framing auf politische Entscheidungen zur Gestaltung des Bildungssystems Einfluss nehmen. Eine (selbst)kritische Auseinandersetzung mit den Erkenntnisgrenzen ist diesem Zweck offenbar nicht dienlich. Damit blieben die Forschungsergebnisse allerdings unvollständig.

## 3 Angst und Abwehr im Inklusionsdiskurs

Wie kann man diese „Halbierung“ des inklusionspädagogischen Diskurses verstehen? Welche psychodynamischen Aspekte mögen zu deren Entstehung und Aufrechterhaltung beitragen? Im Versuch der Annäherung an mögliche Antworten auf diese Fragen, wird im Folgenden eine psycho- bzw. organisationsdynamische Perspektive vorgeschlagen und die These verfolgt, dass der mit dem Konzept der Inklusion verbundene Anspruch – also das Ideal – bei den Beteiligten auf allen Ebenen massive Ängste auslöst und die derzeitige Verfasstheit des Diskurses auch als Ausdruck einer psychosozialen Abwehr dieser Ängste verstanden werden kann. Der wissenschaftliche Diskurs um Inklusion kommt, so der Leitgedanke, seiner zentralen Aufgabe teils nicht zureichend nach und dynamisiert problematische Organisationsformen von Inklusion in Ausbildung und Praxis.

Um diese These ein Stück weit zu argumentieren, beziehen wir uns auf das Konzept der „Primäraufgabe“. Es wurde von Miller und Rice (1967) formuliert und mit großem Gewinn am „Tavistock Institute of Human Relations“ ausgearbeitet und für verschiedene Anwendungsbereiche, insbesondere die Organisationsberatung und -entwicklung, fruchtbar gemacht (vgl. Lohmer 2004/2006).

### 3.1 Das Konzept der Primäraufgabe

Der Kerngedanke des Konzepts der *Primäraufgabe* geht davon aus, dass jede Organisation bzw. Institution – etwa eine Schule oder auch eine wissenschaftliche Teildisziplin – eine primäre Aufgabe hat. Diese legitimiert ihren Bestand, orientiert über ihre Vorhaben und Ziele, regelt den Austausch mit der umgebenden Umwelt und nimmt Einfluss auf die inneren Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen, damit die primäre Aufgabe erfüllt werden kann. Die Primäraufgabe eines Universitätsinstituts besteht etwa darin, gemäß fachlicher Standards zu forschen und zu lehren.

Mit der gesellschaftlichen Verantwortung, die einer Institution oder Organisation zukommt, wächst ihr *primäres Risiko*. Das primäre Risiko besteht darin, an der Primäraufgabe zu scheitern oder, wie Hirschhorn (2004: 103) formuliert, auch „die falsche Aufgabe zu wählen, das heißt, eine Aufgabe, die letztlich nicht bewältigt werden kann“.

Das primäre Risiko weckt dieser Theorie zufolge bei „allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bedrohliche Emotionen“, die mit der Besonderheit der Aufgabe „eng verbunden sind“ (Steinhardt/Datler 2005). Diese aufgabenbezogenen Ängste sind als fixer Bestandteil von verschiedenen Organisationen und Institutionen zu verstehen und sind unvermeidbar. Neben der „primary task“ besteht die Aufgabe einer Organisation vor diesem Hintergrund immer auch darin, Strukturen und Organisationsformen zu etablieren, die ihre Mitarbeiter\*innen davor schützen, von diesen Ängsten überwältigt zu werden, damit sie die Primäraufgabe hinreichend bearbeiten und erfüllen können.

In diesem Sinn liegt die zentrale Aufgabe von Führung und Leitung in Organisationen in Anlehnung an Bion (1961) darin, „Containment“ zu leisten, sowohl im persönlichen Umgang als auch in struktureller Hinsicht (Steinhardt/Datler 2005). Das bedeutet, dass ein sicherer Rahmen und klare Strukturen geschaffen werden müssen, innerhalb dessen bzw. derer Raum für Austausch und emotionales Nachdenken möglich ist; ein Raum, in dem es intendiert ist, gezielt aufgabenbezogene Ambivalenzen, Ambiguitäten und bedrohliche Gefühle (vor allem Ängste) wahrzunehmen, zu verbalisieren und im übertragenen Sinn gemeinsam zu „halten“ und zu „verdauen“. Supervision und Intervision können dafür geeignete Formate sein.

Wenn Containment in Organisationen misslingt, also keine Räume bestehen, wo diese aufgabenbezogenen Ängste Platz und Bearbeitung finden, schleichen sich Arbeitsorganisationsformen ein, die weniger im Dienst der Primäraufgabe stehen, als vielmehr dazu dienen, ihre Mitglieder – in einer problematischen Weise – davor zu schützen, mit bedrohlichen Gefühlen der Angst, Überforderung, der Schuld, des Zweifels oder der Unsicherheit in Kontakt zu kommen (Menzies-Lyth 1974/1991). Wird eine Organisation durch Mechanismen wie Verleugnung des Risikos und Spaltung zu einem „psychosozialen Abwehrsystem“ (ebd.), lindert das zwar ein Stück weit die aufgabenbezogenen Ängste ihrer Mitglieder, lässt aber notgedrungen die Erfüllung der Primäraufgabe leiden.

### 3.2 Die Primäraufgabe von Schule unter inklusiven Ansprüchen

Beziehen wir dieses Konzept auf das Feld der Schule, dann sehen wir im Spiegel der Inklusionsthematik eine gesellschaftliche Tendenz, gesellschaftlich ungelöste Bruchlinien und

Fragen – nicht zuletzt jene der Chancengleichheit – in den vorrangigen Verantwortungsbereich von Schule zu delegieren. Die Primäraufgabe von Schule droht damit potentiell überwältigend und unlösbar zu werden.

Hätte man vielleicht früher noch die Auffassung vertreten, dass der „primary task“ von Schule im Kern in der Vermittlung von Wissen, grundlegenden Kompetenzen und Orientierungen bzw. sozialen Werten als Vorbereitung auf das Leben liegt (vgl. Fend 1980), gestaltet sich das vor dem Hintergrund der dominanten Auslegung des Inklusionskonzepts drastisch anders: Die Schule sei jetzt der Ort, wo das Ideal von Chancengleichheit und damit die Wahrung der Würde und der Rechte des Menschen herzustellen sei. Der Schule – und damit jede/r Lehrer\*in und jede/r Schulleiter\*in – kommt insofern eine enorme Aufgabe und Verantwortung zu.

### 3.3 Organisationsformen von inklusiver Praxis als Ausdruck psychosozialer Abwehr

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen kann man bisweilen den Eindruck gewinnen, dass die gängige Praxis der Umsetzung von Inklusion an einzelnen (Schul-)Standorten, mehr im Dienst der Abwehr der aufgabenbezogenen Ängste steht, als in der Verfolgung der Primäraufgabe. Angesichts der überwältigenden Aufgabe und der geringen Unterstützung, die Schulen von der öffentlichen Hand mitunter erfahren, wäre das nachvollziehbar und subjektiv sinnvoll, wenngleich aber mit problematischen Folgen verbunden.

Es ist hier nicht der Platz, um dies im Detail auszuführen. Insofern mögen einige schlagwortartige Beispiele dafür genügen, wie problematische Organisationsformen inklusiver Praxis der Abwehr des primären Risikos dienen können:

- *Verzerrung* der Aufgabe, indem der status quo – im besten Fall jener der Integration – beibehalten, aber als Inklusion bezeichnet bzw. verstanden wird;
- *Delegation* der Aufgabe an weitgehend isolierte Verantwortungsträger\*innen ohne die gesamte Institution in einen inklusiven Entwicklungsprozess zu involvieren;
- *Verdrängung* bzw. *Verleugnung* des Risikos, indem mögliche Probleme und Grenzen der Inklusion systematisch ausgeblendet werden;
- *Projektion*, indem eigene inklusionsbezogene Zweifel und Ängste pauschalisierend anderen – z.B. den vermeintlichen „Inklusionsgegner\*innen“ – zugeschrieben und an diesen bekämpft und entwertet werden;
- *Spaltung/Halbierung* als Schutz vor verwirrender und beunruhigender (affektiver) Komplexität, indem Informationen selektiv aufgenommen und verarbeitet werden, um so polarisierte/dichotome und damit möglichst spannungsfreie innere Zustände und organisationale Umfelder hervorzubringen.

Um Inklusion zu vervollständigen und derartigen Mechanismen entgegenwirken zu können, bedarf es – neben strukturellen Voraussetzungen wie ausreichenden Personalressourcen und kontinuierlichen Supervisionsangeboten – vor allem auch der Etablierung einer *reflexiven Haltung*. Wodurch sich eine solche aus psychoanalytischer Sicht auszeichnet und wie diese im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften gefördert werden kann, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.



## 4 Professionalisierungsbezogene Fragestellungen in der inklusiven Fachkräfteausbildung – Bedeutung von psychoanalytischer Reflexion und Haltung

### 4.1 Professionalisierung von Fachkräften

Der Professionalisierungsdiskurs wird primär über Fragen der „Handlungs- und Anforderungsstruktur“ (Helsper/Tippelt 2011: 272) definiert. Nach Terhart (2011: 206ff.) dominieren drei Ansätze diesen wissenschaftlichen Diskurs: der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische sowie der berufsbiografische Bestimmungsansatz. Dabei handelt es sich um eine künstliche Fragmentierung eines sich in weiten Teilen ergänzenden Professionalitätsverständnisses, so Terhart (ebd.). Von dieser Analyse ausgehend erscheinen im Inklusionsdiskurs nicht nur die „großen“ Fragen von Teilhabe und Ausgrenzung, von Ideal und Realität, vielfach halbiert. Auch der Professionalitätsdiskurs fokussiert in weiten Teilen auf eine scheinbar lineare Verbindung von Selbstwirksamkeitserwartungen von (angehenden) Fachkräften, über gelingendes Classroom- oder Fallmanagement hin zu messbaren Erfolgen. Eine reflexive Komplettierung, die Beziehungsdynamiken ins Rampenlicht rückt, bleibt weitgehend aus.

Jene Beziehungsdynamiken sind nicht nur personal im Sinne „stellvertretender Krisenbewältigung“ (Oevermann 2013: 114) zu verstehen. Vielmehr beschreiben sie auch die Beziehung der Professionellen zur Institution Schule, zu Bildungszielen oder zur eigenen (hochschulischen) Bildung. Der spezifische Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik kann darin gesehen werden, dass die Unhintergebarkeit dieser Beziehungsdynamiken unter Einbezug der unbewussten Dimension theoretisch und empirisch nachvollziehbar gemacht wird (Zimmermann 2019). Die für die inklusive Schule wie auch die Jugendhilfe prägende Orientierung an einem Höchstmaß an Heterogenität in der Anforderungsstruktur betont die Bedeutung von Reflexion und Reflexionsunterstützung als Kernmerkmal pädagogischer Professionalität. Die Antinomien pädagogischer Tätigkeit sind im inklusiven Kontext schärfer ausgeprägt. Auch hier liegt ein spezifischer Beitrag Psychoanalytischer Pädagogik vor: Die Nähe-Distanz-Antinomie entfaltet sich nicht parallel zum Unterricht, sondern gerade in Verschränkung mit dem Gegenstand und der didaktischen Vermittlung desselben (Neidhardt 1977).

### 4.2 Professionalisierung an der Hochschule

Aus der oben genannten Notwendigkeit professionalisierungsbezogener Reflexionsräume leiten sich für deren praktische Gestaltung zwei grundsätzliche Orientierungen ab, zum einen in Bezug auf deren Formate (Setting) und zum anderen in Bezug auf die institutionelle Einbindung und die Notwendigkeit einer curricularen Verankerung im Kontext einer reflexionsfreundlichen Hochschulkultur. Denn klar ist, dass sich Reflexionsfähigkeit nicht als Nebenprodukt akademischer Bildung entwickelt:

„Die ‚Komponenten‘ einer solchen psychoanalytisch-pädagogischen Praxeologie – also die Formen der Wahrnehmungsverarbeitung, des Denkens und der pädagogischen Interventionen – können sich nur entfalten in einem Setting und in einem affektiven Umfeld, in dem Mentalisierung

und Reflexionsfunktion in der Lehrerbildung auch durch das systemische Umfeld angemessen unterstützt werden“ (Hirblinger 2017: 57).

Am obigen Zitat lassen sich zwei relevante Aspekte hochschulischer reflexiver Professionalisierung herausarbeiten:

Erstens sind Wahrnehmungsverarbeitung, spezifisch der emotionalen Dynamik in der Gruppe und das Nachdenken über innerpsychische und gruppenbezogene Konflikte eng aufeinander bezogen. Pädagogisches Handeln, Erziehung wie auch Unterrichtsgestaltung, beruht auf diesem hermeneutischen Wechselspiel von Nähe und Distanz, von Wahrnehmung und Nachdenken in der pädagogischen Beziehung. Die Komponenten der psychoanalytisch-pädagogischen Praxeologie beziehen sich folgerichtig auf Reflexionsfähigkeiten, die eine hohe Komplexität im Nachdenken und innere Beweglichkeit der Fachkräfte erfordern. Letztere müssen im konkreten Arbeitskontext mit Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Aufgaben simultan bewältigen, und zwar sowohl Aufgaben der Vermittlung und Förderung von Bildungsprozessen als auch das Moderieren und Modulieren von emotionalen individuellen und gruppenbezogenen Dynamiken (Wahrnehmen und Intervenieren) und dabei zugleich ihre eigenen Reaktionsbereitschaften kennen und berücksichtigen (Mentalisieren).

Die Entwicklung dieser komplexen Form der Professionalität, in der Fachwissen und didaktisches Wissen nicht mehr parallel zur Beziehungsarbeit, sondern mit ihr verschränkt angeeignet und verinnerlicht werden, erzwingt zweitens eine Annäherung an die Komplexität pädagogischer Situationen während des Studiums. Reflexionsräume im Rahmen der psychoanalytischen und gruppenanalytischen Pädagogik lassen sich aktuell in verschiedenen Formaten an deutschsprachigen Hochschulen finden (Projektübersicht zu reflexionsorientierten Angeboten in den Lehramtsstudiengängen, vgl. Zimmermann 2019: 18):

- Berufsbezogene Selbsterfahrung als freiwilliges Angebot im Studium, bei der Erfahrungen im Studium, in der Praxis oder Fragen der eigenen Rollenfindung in der Gruppe reflektiert werden. Dabei wird die Kommunikation und Dynamik der Gruppe im *Hier und Jetzt* explizit zum Verstehen der individuellen Dynamik genutzt.
- Ausbildungssupervision als kostenfreies, aber verpflichtendes Angebot an Hochschulen.
- Psychoanalytische und gruppenanalytische Kasuistik. Erlernt wird die Verknüpfung von Fallgeschehen, persönlicher Involviertheit (Gegenübertragungserfahrung und -analyse) sowie Einbettung in die Institution.
- Psychoanalytische (z.B. infant observation, vgl. Diem-Wille/Turner 2012) und Gruppenanalytische Beobachtung (Brandl 2019).

Die Anbahnung der *Selbstreflexion* von (angehenden) Fachkräften hat dabei eine herausragende Bedeutung. Nicht nur ist sie im Sinne komplexer Übertragungs-Gegenübertragungsprozesse ein wesentlicher Beitrag zum pädagogischen Fallverständnis und damit zur Individualisierung von Unterricht und Erziehung. Vielmehr sind interpersonale und gruppenbezogene Konflikte (fast) immer eng mit dem Selbst der Fachkräfte verwoben. Die Annäherung an (und oft Enttabuisierung von) eigenen Wünschen und Bedürfnissen stellt deshalb einen wesentlichen, gleichwohl aber herausfordernden Beitrag zur in der Universität anzubahnenenden pädagogischen Professionalität dar. Wichtig ist daher, dass Reflexionsformate sowohl Wahrnehmungsschulung, die Reflexion derselben und des eigenen Handelns als auch die Reflexion eigener Sozialisationsbezüge und daraus resultierender individueller Reaktionsbereitschaften berücksichtigen können.

Mit dem Ziel langfristig tragfähiger reflexiver Professionalisierung müssen jene Projekte in ein affekt- und reflexionsförderliches Hochschulumfeld, ein „Milieu“, eingebettet sein. Zur Gestaltung eines solchen Milieus gehören insbesondere Fragen der Begleitung und Reflexion der Entwicklungsprozesse der Hochschullehrenden selbst. Neben der Gestaltung der Formate zur Förderung der unterschiedlichen reflexiven Fähigkeiten besteht die zweite Orientierung deshalb in der Gestaltung des institutionellen Kontextes. Die notwendige curriculare Verankerung lässt sich nicht ohne die besondere Berücksichtigung einer reflexionsfreundlichen Hochschulkultur realisieren. Während Selbsterfahrungsprozesse bereits genuiner Bestandteil von Fort- und Weiterbildungen (Therapie, Supervision, Beratung oder auch psychoanalytische Pädagogik) sind, finden sie bisher noch selten als Teil eines Hochschulstudiums statt. Vorreiter sind hier die Studiengänge der Sozialen Arbeit oder der Förder- und Heilpädagogik im Unterschied zu klassischen Lehramtsstudiengängen. Dies hat sicher damit zu tun, dass dem Arbeiten in Beziehungen bei Letzteren bisher kein genügend hoher Stellenwert eingeräumt wird und die eigene Person mit ihren Affekten und Emotionen als wichtiges Werkzeug unterschätzt bzw. deren Einfluss verdrängt wird. Um Selbsterfahrungsangebote als genuinen Bestandteil der Bildungsprozesse zu etablieren, müssen sie jedoch im Studium von Anfang an berücksichtigt werden. Reflexionsangebote in der Hochschule erfordern dabei eine Settingentwicklung, die das Drinnen und das Draußen der Institution gleichermaßen repräsentiert, was sich formal auch in der Zusammensetzung der Seminarleitungen zum Beispiel in Form von Tandems aus internen und externen Lehrenden widerspiegeln könnte. Die Leitung psychoanalytisch und gruppenanalytisch orientierter Angebote erfordert zudem, dass Hochschullehrende neben eigenen Erfahrungen mit Selbstreflexionsformaten bzw. entsprechenden Zusatzqualifikationen, es als selbstverständlich ansehen, kontinuierlich Supervisions- und Interventionsformate für sich zu nutzen.

### **4.3 Die Verankerung der Reflexion in der psychoanalytischen und gruppenanalytischen Professionalisierungstheorie**

Für diese Form der Wahrnehmungsschulung und Affektbildung sind psychoanalytische und gruppenanalytische Arbeitsweisen in besonderer Weise geeignet, da sie die Verknüpfung von Kognition und Emotion vor dem Hintergrund einer Theorie unbewusster Prozesse verstehbar und reflektierbar machen und Fachkräften eine sichere Grundlage für das Arbeiten in pädagogischen Beziehungen ermöglichen. Dabei unterscheiden sich beide Ansätze einander ergänzend darin, dass psychoanalytische Arbeitsweisen stärker auf das Individuum fokussieren und die intrapsychische Dynamik des Selbst und des Anderen zu mentalisieren versuchen, während gruppenanalytische Arbeitsweisen stärker das Verhältnis von Einzelnen und Gruppe im Zusammenspiel mit individuellen psychodynamischen Prozessen betrachten (vgl. Brandl 2017). Die multipersonelle Situation in der Arbeitsgruppe gibt dabei der Gruppe die Möglichkeit, ihre eigenen Aushandlungsprozesse zu reflektieren und mithilfe der Interventionen der Gruppenleitung die unbewussten Vorannahmen und Widerstände der Gruppe gemeinsam zu bearbeiten, z.B. im Hinblick auf komplexe Inklusions-/Exklusionsdynamiken und eigene Abwehrtendenzen. Im Hochschulkontext kann dies ebenfalls auf die implizite Bezugnahme zu theoretischen Positionen im curricularen Kontext geschehen.

## 5 Ein kurzer resümierender Ausblick – oder: ein klares Bekenntnis zur Unklarheit

Unter dem Anspruch von Inklusion gewinnen pädagogische Beziehungen an Komplexität und stellen erhöhte Ansprüche an die Reflexionsfähigkeit von Pädagog\*innen. Sie müssen nicht selten in der Lage sein, in nicht optimal strukturierten und unzureichend mit Ressourcen ausgestatteten Umfeldern zu arbeiten und Unklarheiten bzw. Unwägbarkeiten zu ertragen, ohne diese zu verleugnen oder zu resignieren.

Vor diesem Hintergrund wurde im vorliegenden Beitrag herausgearbeitet, dass die Entwicklung einer reflexiven Haltung im Rahmen pädagogischer Ausbildungen und die Etablierung von strukturellen Reflexionsräumen in der Praxis – etwa durch die Finanzierung kontinuierlicher Supervision – von zentraler Bedeutung für die weitere Professionalisierung in inklusiven Arbeitsfeldern sind.

Zudem bedarf es – in Anlehnung an Bions Konzept des Containment (1961) – aber eines vervollständigenden, rahmenden, wissenschaftlichen Diskurses, der bestehende Verunsicherungen in der pädagogischen Praxis aufgreift, (aus-)hält und transformiert.

Damit Wissenschaft ihrer „containenden Funktion“ gegenüber der Gesellschaft im Allgemeinen und der pädagogischen Praxis im Besonderen nachkommen kann, müssen in wissenschaftlichen Diskursen

- zwar einerseits Begriffe, Konzepte, Theorien und Positionen – gestützt auf empirische Forschung – geklärt und damit Unsicherheiten ausgeräumt werden; aber
- andererseits vor allem Denkräume eröffnet und offengehalten werden, indem der kontroverse, zugleich aber respektvoll-sachliche, faktengestützte – emotionale Aspekte miteinschließende – Austausch über Ambiguitäten, Ambivalenzen und Zwischentöne nicht nur möglich, sondern gezielt forciert und ausgehalten wird.

In diesem Sinn bedeutet Wissenschaft, auch oder gerade angesichts komplexer, verwirrender Lagebilder eine neugierig-fragende Haltung aufrecht zu erhalten und damit drohenden Verkürzungen und Vereinfachungen entgegen zu wirken. Es ist zu befürchten, dass der wissenschaftliche Diskurs um Inklusion dieser Funktion gegenüber der pädagogischen Praxis zeitweilig nicht mehr ausreichend nachkommt, sondern vielmehr durch eine ideologische Aufladung von Forschung und Ausbildung bestehende Polarisierungen befeuert und fortschreibt. In diesem Sinn ist mit Bittner vor jeglichen Idealen – auch jenem der Inklusion – eindringlich zu warnen:

„Ideale Postulate aller Art, religiöse, ethische, politische, und zuletzt auch pädagogische, haben einen Bodensatz von Destruktivität, der dazu treibt, sich selbst, wenn man dem Ideal nicht entspricht, oder den Feind, der das Ideal in Frage stellt oder sonst wie bedroht, tatsächlich oder wenigstens metaphorisch ‚einen Kopf kürzer‘ zu machen. Wer sich den großen Worten verschreibt, der führt Kreuzzüge für sie“ (Bittner 2016: 86f.).

Es bleibt damit abschließend zu hoffen, dass die Orientierung an Idealen auch im Kontext von Inklusion wieder stärker dem weicht, was bereits Bernfeld (1925/1971: 13ff.) mit dem Begriff der „Tatbestandsgesinnung“ angemahnt hat.

## Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2010): Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: Athena, S. 224-244.
- Ahrbeck, Bernd (2011): *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernfeld, Siegfried (1925/1971): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bion, Wilfred R. (1961/1992): *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bittner, Günther (2016): „Inklusion“ und andere große Worte – oder: das stumpf gewordene Seziermesser der psychoanalytischen Kritik. In: Göppel, Rolf/Rauh, Bernhard (Hrsg.): *Inklusion. Idealistische Forderung – individuelle Förderung – institutionelle Herausforderung*. Kohlhammer: Stuttgart: S. 79-88.
- Brandl, Yvonne (2017): Figurativ denken – Gruppenanalytische Perspektiven des Mentalisierens für pädagogische Professionalisierungsprozesse. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 53, 2, S. 332-345.
- Brandl, Yvonne (2019): Gruppenanalytische Beobachtungsdiskussion. Über praktische Konsequenzen unterschiedlicher Denkstile. In: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 55, 2 (erscheint demnächst).
- DGfE (2017a): *Bewegungen – 26. DGfE-Kongress 2018*. 18. - 21. März 2018. Universität Duisburg-Essen. [www.dgfe2018.de/kongress.html](http://www.dgfe2018.de/kongress.html) [Zugriff: 15.03.2017].
- DGfE (2017b): *Stellungnahme Inklusion*. [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01\\_Inklusion\\_Stellungnahme.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf) [Zugriff: 16.03.2017].
- Diem-Wille, Gertrud/Turner, Agnes (Hrsg.) (2012): *Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung*. Wien: facultas.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Heidelberg: Springer (5. Aufl.).
- Dreher, Walther (2012): Winds of change – Inklusion wollen. In: Breyer, Cornelius et al. (Hrsg.): *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: Athena, S. 27-41.
- Eckhart, Michael/Haeberlin, Urs/Sahli Lozano, Caroline/Blanc, Philippe (2011): *Langzeitwirkungen schulischer Integration*. Bern: Haupt.
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München u.a.: U&S.
- Haeberlin, Urs (1996): *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft*. Bern: Haupt.
- Haeberlin, Urs/Bless, Gérard/Moser, Urs/Klaghofer, Richard (1990): *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern: Haupt.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): Ende der Profession oder Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, S. 268-288 (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 57).
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die inklusive Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 5, S. 171-179.
- Hirblinger, Heiner (2017): *Lehrerbildung aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. Grundlagen für Theorie und Praxis*. Gießen: Psychosozial.
- Hirschhorn, Larry (2004): Das primäre Risiko. In: Lohmer, Mathias (Hrsg.): *Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta (2. Aufl.), S. 98-118.

- Lohmer, Mathias (Hrsg.) (2004): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lohmer, Mathias (2006): Struktur und Containment. Zum psychoanalytischen Verständnis von Organisationen. In: Ermann, Michael (Hrsg.): Was Freud noch nicht wusste. Neues über Psychoanalyse. Frankfurt a.M.: Brandes & Aspel, S. 67-81.
- Menzies-Lyth, Isabel (1974): Die Angstabwehr-Funktion sozialer Systeme – ein Fallbericht. In: Gruppendynamik, 5, S. 183-215.
- Menzies-Lyth, Isabel (1991): Eine psychoanalytische Betrachtung sozialer Institutionen. In: Bott-Spilius, E. (Hrsg.): Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis. Weinheim: Verlag internat. Psychoanalyse, S. 379-400.
- Miller, Eric/Rice, Albert (1967): Systems of Organization. The Control of Task and Sentient Boundaries. London: Tavistock.
- Neidhardt, Wolfgang (1977): Kinder, Lehrer und Konflikte: Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. Weinheim: Juventa.
- Oevermann, Ulrich (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan, Ehlert Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS (3. Aufl.), S. 113-142.
- Rauh, Bernhard (2016): Melancholische Anmerkungen zu archaischen Zügen des sonderpädagogischen Inklusionsdiskurses. In: Göppel, Rolf/Rauh, Bernhard (Hrsg.): Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 207-218.
- Rauh, Bernhard (2017): Lost in Engagement. Verstrickungen in der Inklusionsforschung. In: Rauh, Bernhard (Hrsg.): Abstinenz und Verwicklung. Annäherungen in Theorie, Forschung und Praxis. Opladen: Barbara Budrich, S. 113-133.
- Rauh, Bernhard (2019): Theoriebildung auf tönernen Füßen? Anfragen an die Qualität prominenter Studien zur Wirkung von segregativer vs. integrativer Förderung. In: Dederich, Markus/Ellinger, Stephan/Laubenstein, Desirée (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 219-238.
- Steinhardt, Kornelia/Datler, Wilfried (2005): Organisation und Psychodynamik. Psychoanalytische Überlegungen zur Wahrnehmung von Leitungsaufgaben. In: Fasching, Harald/Lange, Reingard (Hrsg.): sozial managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern. Bern: Haupt, S. 213-231.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität, S. 202-224. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57).
- UN-BRK (2007): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. [www.bmas.de/portal/41694/property=pdf/a729\\_un\\_konvention.pdf](http://www.bmas.de/portal/41694/property=pdf/a729_un_konvention.pdf) [Zugriff 25.11.2010].
- Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> [Zugriff: 27. 05. 2011].
- Zimmermann, David (2019): Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – eine Einführung. In: Zimmermann, David/Fickler-Stang, Ulrike/Dietrich, Lars/Weiland, Katharina (Hrsg.): Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-22.